

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VI – Numero 2 – 12/2016

CORNICI DAI BORDI TAGLIANTI: SAPERE PEDAGOGICO AL DI LÀ DEL SAGGISMO

Rivista scientifica internazionale
di pedagogia e didattica
edita semestralmente dalla Progedit – Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 – 70122 Bari – t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011
MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2
ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simo-netta Olivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: “Se potessi ‘dire’ che cosa significa, non avrei bisogno di ‘danzarlo’”. Bateson, esperto di “cornici dai bordi taglienti”, ha ripreso questa apertura sul “non dicibile” per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico.

Large Standing Figure: Knife Edge by Henry Moore – 1976
foto di G. Annacontini



Proprio questa dinamica tra detto e non-dicibile segna la differenza tra i generi di traduzione del pensiero (letterario, iconico, musicale, mimico gestuale e via dicendo) che, per vie diverse, narrano aspetti della vita che non possono essere completamente esplicitati mentre, allo stesso tempo, non possono non essere comunicati. I linguaggi, ciascuno per propria vocazione, ‘possono’ esprimere l’indicibile “per altri linguaggi” ed è questa la sfida che il presente numero di MeTis intende porre. La sfida è integrare il saggismo, l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico, attraverso l’uso di altre forme di organizzazione del pensiero: che ne è del non detto e del non dicibile attraverso la parola scritta? Di quanto eccede i limiti materiali dello scrivere saggista? Quanto siamo disposti a investire per indagare questa apertura di senso al fine di non lasciarla andare alla deriva e così perdersi “ai margini del discorso”? Se ordinariamente il pedagogista è riconosciuto dalla comunità scientifica in quanto ha prodotto saggistica pedagogica, è possibile pensare che esso sia tale anche quando, ad esempio, dipinga, poeti, fotografi, danzi di pedagogia? La multimedialità offre alla nostra rivista l’occasione di poter ospitare anche queste diverse forme linguistiche e, pertanto, per il presente numero abbiamo chiesto di sperimentare la contaminazione tra linguaggi canonici della scientificità dell’argomentazione pedagogica con linguaggi alternativi in grado di esprimere contenuti “altri”. Riuscire ad esprimere il contenuto di un pensiero attraverso l’integrazione di linguaggi differenti significa, a nostro parere, amplificarne il significato e, questo, implica che l’opera di codifica di una idea all’interno di un sistema plurale di linguaggi permette già di per sé il dire una cosa nuova. Mc Luhan (il *medium* è il messaggio), Derrida (ogni tradurre è un tradire), Eco (dire ‘quasi’ la stessa cosa) e altri ci fanno da colonna sonora. Il numero raccoglie, dunque, materiali pedagogici (una foto, un filmato, una traccia musicale, una poesia, una preghiera ecc.) nelle forme molteplici che l’espressività umana consente. Ciascuno di essi è accompagnato da relativo saggio che, però, questa volta anziché essere l’opera ne è cornice. Si tratta di una sperimentazione come forse solo una rivista può ospitare. Una sfida che tenta di recuperare aspetti dell’euristica pedagogica e didattica che normalmente non trovano spazio nelle consuete forme della produzione scientifica e che raccontano di una “pedagogia che è vita”.

INDICE – TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Una difficile scommessa
A complicated Challenge
di Giuseppe Annacontini, Isabella Loiodice

INTERVENTI – ARGUMENTS

Riflessioni sull'indicibile
Consideration about Unutterable
di Franco Cambi

La scienza è un miracolo?
Science is a miracle?
di Graziano Cavallini

Insegnaci
Teach us
di Vito A. D'Armento

Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio
An angel dressed as a passer-by. What will be the future of Third Millennium Education
di Nicola Paparella & Lucia Martiniello

INTERVISTE – INTERVIEWS

Un'educazione per il futuro. In dialogo con Howard Gardner
Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner
di Vito Minoia

SAGGI – ESSAYS

Rap e didattica: una possibile alleanza
Rap and teaching: a possible alliance
di Salvatore Colazzo

Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale
Lability. Between limits and possibilities in the existential journey
di Lorena Milani

Dove ne va dell'essenziale
Where goes the essential
di Luigina Mortari

Rapsodia familiare
A family Rhapsody
di Giuseppe Annacontini

Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa
From communicative hypertrophy to silence: a provocation and an educational gamble
di Marinella Attinà

La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico
The Creation of Adam of Michelangelo. Between artistic language and didactic-pedagogic essay writer
di Franco Bochicchio

Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi
Towards the space forming: intercodex multiagent autonomous. Design generative learning environments
di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu

Narrare il pensiero
To tell the thing
di Maria-Chiara Michelini

I nuovi "clochard". Quando il trash si fa cool
The New "Tramps". When Trash Culture Becomes Chic
di Massimiliano Stramaglia

Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I "contorni" letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento
Robert Schumann between literature, music and childhood. The "contours" of the nineteenth century literary and pedagogical musical narrative
di Leonardo Acone

"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler
"In life I die and with images I am reborn". The poetic heart of Else Lasker-Schüler
di Francesca Antonacci

"Pechino OFF": sguardi stranieri
"Pechino Off": foreign looks
di Rosita Deluigi

Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica
Little things. Explorations with another training
di Monica Guerra

Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento
Didactics as theatre of "Erotica": an experiment
di Laura Marchetti

Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti
Art stories: tales that become images, images that become tales
di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena
Nikolaj Stepanovič: the teacher on the stage
di Paola Martino

Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico
Snapshots on childhood, adolescence and poverty: to practice an educational vision
di Marisa Musaio

Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica
Crazy things: the creativity dimension of the scrap as pedagogical metaphor
di Rosy Nardone

La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici
The mother-child relationship between "parenting mirrors" and "poetic cloves"
di Valeria Rossini

Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione
Expressive movement and learning. Images of a pedagogy of expression
di Gilberto Scaramuzzo

Scritture_posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia
Scriptures as postures. Scientific and aesthetic research in pedagogy
di Antonia Chiara Scardicchio

Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō
The pedagogical content of the martial arts: the non-verbal training with the aikidō
di Roberto Travaglini

Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla
Early childhood educator's professionalism: representing it by a geographical map
di Paola Zonca

A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del drama come risorsa didattica
At school with expressive languages: the discovery of drama as a didactic resource
di *Philipp Botes*

L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito
Heart's education in the complex society: let the spirit "dance"
di *Maria Chiara Castaldi*

I sovrumani
The Superhumans
di *Angela De Piano*

Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura
The Hueys in the New Sweater. Pedagogical paraleipomena between equality and difference in a video reading
di *Roberto Gris*

Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini
From darkness of staying to impertinence of being. 'Sharp' experiences in care and training with narration through images
di *Emanuela Guarcello*

L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine
Image as medium in pedagogic research. Towards a self-reflection of the research's practices from the implicit of research tool.
di *Stefano Landonio*

La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile
The silent language: signing the thought to show the utterable
di *Ludovica Lops*

Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo
Roots in the sky. Where pedagogy and tightrope walking meet
di *Giulia Schiavone*

La vergogna nel semaforo. Affrontare il sectarianism nella città di Glasgow
The shame in the traffic light. Tackling sectarianism in Glasgow
di *Federico Zannoni*

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos
L'esperienza corporea degli alunni per la qualità estetica dei centri educativi
di *Amparo Alonso Sanz*

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening
La metafora del fiorire per il laboratorio di educazione all'ascolto
di *Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano*

La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia
The school of things. Or: the risky life of poetry
di *Emanuela Mancino*

Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie
Educating the music: old realities, new utopias
di *Gianni Nuti*

"Adduma i fari, prima di parrari". Accendi il lume della ragione, prima di parlare
"Adduma i fari, prima di parrari". Switch on your thought, before you speak
di *Jole Orsenigo*

Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche
Children's literature, visualliteracy and artistic fusion
di *Marnie Campagnaro*

Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia
Skills telling: narrative as a self-assessment tool of educational practice
di *Marianna Capo*

Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini
What is to be a woman today? Experiential workshop designed to promote reflection on gender issues: the words and images
di *Maria Rosaria De Simone*

La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere
La Bic nera: genesis of a novel inside and outside of a penitentiary
di *Carolina Maestro*

FONTI – SOURCES

Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)
Between the lines. Young boys and girls in the school essays and journals of the College for deaf-mutes in Palermo (1799-1860)
di *Caterina Sindoni*

RECENSIONI – REVIEWS (online)

Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit
di *Luciana Neglia*

Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli, C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia
di *Francesca Rubino*

Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci
di *Isabella Loiodice*

Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli
di *Alessandra Altamura*

Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson
di *Federica Cincinnato*

Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova
di *Manuela Ladogana*

Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia
di *Tommaso Fratini*



SAGGI

ESPLORARE LA PROFESSIONALITÀ DELL'EDUCATORE DI NIDO:
L'IPOTESI DI UNA MAPPA GEOGRAFICA PER RAPPRESENTARLA
di Paola Zonca

Un numero consistente di manuali, saggi e articoli sul nido d'infanzia tenta di definire contesti e scenari in cui si muove (o – nel caso di soggetti in formazione – muoverà) l'educatore che opera in esso. Nondimeno ciascun professionista interpreterà in maniera unica e originale tali proposte. Individuare una modalità differente – quale la mappa geografica – per presentare ambiti, competenze necessarie e traiettorie di azione ha forse il vantaggio, pur mantenendo il punto di vista personale della lettura, di essere più immediata e offrire una visione d'insieme (Bruno, 2015).

Il lavoro trae spunto dall'*Atlante del mondo interiore* (Van Swaaij & Klare, 2001) per proporre una sorta di mappatura geografica di alcune componenti del mondo del nido d'infanzia, e in particolare le competenze, le strategie, le relazioni che l'educatore mette in campo per muoversi in questo micro-cosmo. Il presupposto è che, per chi si accosta per la prima volta (dal punto di vista professionale) al nido, come pure per chi lo abita già nel proprio impegno professionale quotidiano, veder raffigurato lo scenario del proprio ambiente di lavoro, immaginarsi proiettato in esso e studiare a tavolino le traiettorie da percorrere, aiuta a prepararsi più consapevolmente al viaggio da compiere nello svolgersi della propria vita professionale. Inoltre, attraverso le categorie della rappresentazione geografica, è possibile mettere in luce chiaroscuri e ostacoli che si incontreranno nel cammino, evidenziarne pericoli e insidie o, al contrario, scoprire e condividere oasi, risorse e giacimenti nascosti. Sono questi elementi importanti per percorrere sulla carta un viaggio formativo simulato a sostegno e completamento di quello reale e professionale. Dopo aver brevemente descritto il fascino antico delle mappe e della cartografia e aver presentato i motivi che rendono “mappabile” la vita al nido d'infanzia, nel contributo si suggerisce la mappa come mezzo per affiancare il codice orale e scritto, senza negarli ma semmai integrandoli, ravvivandoli e completandoli.

L'articolo tratteggia quindi le similitudini che intercorrono tra la redazione, e l'uso, delle mappe geografiche e il mondo educativo: categorie e linguaggio utilizzato, abilità di orientamento e capacità trasformative sono competenze comuni che rafforzano la convinzione che, in entrambi gli ambiti, risulti fondamentale la definizione di coordinate affidabili accanto alla continua ridefinizione del proprio percorso in chiave riflessiva.

A large number of manuals, essays and articles on preschool educational services attempt to define the contexts and scenarios in which educators work (or will work, in the case of trainees). But each professional or trainee will interpret the descriptions in this literature in a uniquely personal way.

Representing the combination of early learning environments, educator skills and courses of action in a new format – such as a geographic map – may be advantageous to educators as it allows for a unique personal reading of issues they will encounter at work while at the same time providing an immediate and instantly effective view of the whole.

Drawing inspiration from the *Atlas of the Inner World* (Van Swaaij & Klare, 2001) the article considers charting some parts of the world of the nursery in the form of a map, in particular the skills, strategies and reports the educator uses to move around and operate within its confines.

The assumption is that by studying the landscape of the map around a table, imagining themselves in this environment and choosing which route to follow, professionals and trainees will begin to understand the journey options ahead more consciously. Furthermore, a geographical representation can ideally be used to highlight obstacles and dangers that lay ahead, at the same time showing where oasis and natural resources are located. The map will also enable the user to understand their own particular needs before undertaking such a trip, thus supporting and complementing the actual journey.

The article begins by outlining similarities between producing and using geographical maps, and the world of education: both share a range of common terms and vocabulary; they serve to help chart



progress and change course. The article illustrates how both depend reliable coordinates to be effective as well as prompting continuous reflexion on the journey so far and the one ahead (Scöhn, 1986).

After briefly describing the age-old charm of maps and cartography, followed up by a short explanation as to why life in preschool educational services could benefit from being “mapped”, the article will explore the possibilities inherent in maps as a means to support oral and written communication.



1. Considerazioni iniziali

Una parte consistente della letteratura scientifica che si occupa dell’educazione della prima infanzia è impegnata nell’elaborare definizioni e rappresentazioni di contesti e scenari professionali in cui si muove (o – nel caso di soggetti in formazione – muoverà) l’educatore che opera in un nido. Nonostante, ciascun professionista interpreta o interpreterà in maniera unica e originale tali proposte. Individuare una modalità differente – utilizzando la metafora della mappa geografica – per presentare gli ambiti, le traiettorie di azione e le competenze necessarie per educare al nido presenta il vantaggio dell’immediatezza (tutti conoscono le carte geografiche) e della originalità (pochi la utilizzano in ambito educativo). Anche la nostra proposta di lettura del “territorio-nido” resta aperta alla personale interpretazione da parte di chi legge, tuttavia confidiamo che l’itinerario presentato susciti riflessione e spunti per chi ha responsabilità di formazione dei futuri educatori e per lo sviluppo professionale di quanti già vi operano.

2. La cartografia, perché?

Una mappa è costituita dalla rappresentazione grafica di un luogo che permette di comunicare, in modo visivo e immediato, informazioni relative ad un territorio; in particolare, una mappa[1] geografica è indispensabile per orientarsi in una regione e individuare il percorso ideale per raggiungere una destinazione.

Nella storia dell’umanità la capacità di rappresentare il territorio con un disegno si è rivelata una abilità talmente utile per la sopravvivenza che, a parere degli storici, le mappe sarebbero un’invenzione più antica della scrittura e della matematica: graffiti risalenti a 15.000 anni fa già dimostrano una buona comprensione dello spazio da parte dei loro autori. Nel tempo e nelle diverse culture le mappe hanno assunto funzioni diverse (Garfield, 2016). Ogni Atlante geografico ricorda che per ripristinare i confini dei campi, quando il Nilo straripava, gli egizi ne tenevano traccia grafica; gli inuit della Groenlandia incidevano su pezzi di legno la linea della costa per ritrovare zone fruttuose di caccia e pesca; gli indigeni del Pacifico disegnavano mappe per ricordare e trasmettere la direzione delle correnti e le rotte percorribili fra le isole. Si hanno testimonianze dell’esistenza dei primi map-



pamondi nella civiltà babilonese (VI sec. a.C.) e i greci elaborarono le prime “carte” del mondo utilizzando reticolati topografici, proiezioni e misurazioni astronomiche; è lecito dedurre che il ruolo della cartografia crebbe con lo sviluppo delle civiltà.

L’impulso allo sviluppo della cartografia subì l’influenza anche delle scelte commerciali e delle imprese militari: le carte di Tolomeo, risalenti al II secolo, tornarono in auge nel corso del Quattrocento in concomitanza delle imprese marinare e delle nuove esplorazioni. In questo periodo, una visione del mondo più fiduciosa, le migliorie apportate alle imbarcazioni, la crescita delle attività mercantili – e, quindi, la presenza di mercanti in grado di ingaggiare e finanziare i cartografi – consentono e giustificano investimenti in un rilevante aggiornamento e miglioramento delle mappe fino ad allora disponibili. I navigatori potevano avvalersi delle carte nautiche esistenti, ma anche arricchirle con proprie osservazioni durante la navigazione. Sottolineiamo questo processo di progressivo arricchimento: gli avvistamenti e i rilievi oggettivi venivano compiuti sulla scorta di e grazie ai precisi riferimenti forniti dalle mappature definite dai predecessori.

A questa breve premessa sul significato e ruolo universale che le mappe hanno rivestito nella storia dell’uomo (per ritrovare un accampamento, una zona di caccia, per compiere un rilievo catastrale, ecc.) occorre aggiungere un cenno alla complessità della loro costruzione; infatti, per la redazione dei disegni, il cartografo si impegnava in un lungo lavoro di sintesi tra differenti dati attinti da lavori precedenti, da documenti scritti e dai racconti orali degli equipaggi.

Ai nostri fini, è inoltre opportuno ricordare che le mappe allegoriche medievali e ancor più le mappe geografiche successive (ma lo erano anche i graffiti preistorici) certamente confermano la necessità impellente e concreta di essere in possesso di sicuri punti di riferimento per non perdere l’orientamento, ma si connotano ancor più come testimonianza culturale di un modo di “leggere” il mondo, anche in termini simbolici. Infatti, le raffigurazioni grafiche prodotte in ciascuna epoca ne sono il frutto e, di seguito, anche in base all’interpretazione che ne se ne dà[2], esse influenzano la successiva lettura degli eventi e delle esperienze.

Le mappe sono quindi “cornici dai bordi taglienti”, come afferma Bateson (1976) è impossibile porsi al di fuori delle cornici, anche se è un tentativo necessario che nel nostro caso aiuta ad assumere un nuovo sguardo per vedere se stessi e i propri strumenti di lavoro e di conoscenza. Il presupposto da cui muoviamo, utilizzando una cartografia per riflettere sulla professionalità dell’educatore di nido, è la consapevolezza che dentro una cornice le questioni assumono un significato diverso da quello che avrebbero fuori e che è proprio la cornice (più o meno tagliente) ad aiutare nella classificazione del messaggio.

Sia in senso materiale sia in senso simbolico, ogni rappresentazione concreta è preannunciata da una raffigurazione mentale e ogni cambiamento in entrambe è frutto di, e può portare a, una rivoluzione nel modo di guardare il globo terrestre e l’intero cosmo: piano culturale. Anche a livello individuale, una mappa narra certamente aspetti delle credenze e della vita di chi l’ha disegnata e influenza credenze e vita di chi ne fruisce: piano formativo; quest’ultimo, a propria volta, la corregge e riscrive investendo in essa tempo, impegno, denaro, a volte l’esistenza: piano auto-educativo.

3. Una “mappa” per l’educatore di nido

Parlare per immagini rende la comunicazione rapida, feconda e coinvolgente, poiché “le immagini hanno il vantaggio di essere più facilmente comprensibili. Lavorano più sulla somiglianza che sulla corrispondenza esatta con qualcosa di cui si parla o si vuol capire” (Nanni, 2016, p. 49). Tuttavia riteniamo che le modalità tradizionali di comunicazione linguistica non vadano ridotte o abbandonate a favore di altri mezzi espressivi; piuttosto, pensiamo che senz’altro sia opportuno che vi si affianchino e che tutte si integrino. Si tratta di lasciar campo in modo elastico e duttile a diverse forme di comunicazione al fine di garantire lo sfruttamento di tutte le possibili potenzialità di espressione e comprensione di ciascuna. Le immagini non si pongono in alternativa ai concetti, né si limitano a rivestire un ruolo banalmente strumentale; occupano piuttosto uno spazio che è sempre più attuale e aperto a nuovi sviluppi nella trasmissione di informazioni e nella costruzione di relazioni.

Nel secolo scorso negli studi pedagogici la dimensione spaziale è sempre stata scarsamente considerata a tutto vantaggio della componente cronologica dell’evoluzione del soggetto e della sua formazione. Invece, secondo studi recenti, la cartografia cui sopra accennavamo ha attivato e consentito



l’immaginazione mentale dello spazio e la geografia si rivela come un’influente pratica discorsiva; G. Bruno (2015) afferma che “l’esplosione dell’impulso cartografico, unita alla politica dello spazio, ha definito i contorni del soggetto e le forme dell’organizzazione sociale e, così facendo, ha rimodellato il senso di sé in rapporto allo spazio” (p. 285). Le mappe sono anche strumenti per vedere e sentire i luoghi, immaginarsi proiettati in essi; “per molti versi connessi, la geografia e il corpo condividono un territorio tangibile: il territorio dello spazio vissuto” (Bruno, 2015, p. 213): studiare una carta geografica è prepararsi al viaggio attivando aspettative ed emozioni.

Anche nello spazio educativo la persona si muove, tocca, scopre e si emoziona. Ma vi dovrebbe essere tutto un lavoro di prefigurazione degli interventi e delle esperienze che si proporranno, questo è ciò che chiamiamo “consultare preventivamente una mappa” affinché gli itinerari non siano solo casuali e si abbia almeno una qualche idea sia degli elementi strumentali del viaggio (strategie didattiche, mezzi, sussidi) sia delle dinamiche ed emozioni che ne scaturiranno.

È nostra intenzione, pertanto, utilizzare il linguaggio cartografico per rappresentare uno spazio e un mondo educativo particolare, quello dell’educazione della prima infanzia al nido, a partire dalla recente acquisizione che le topografie possono essere investite di una composita figurazione narrativa: “Una carta geografica, anche se statica, presuppone un’idea narrativa, è concepita in funzione di un itinerario” (Calvino, 1994, p. 23). Parallelamente, gli itinerari di un’azione educativa possono assumere forma di rappresentazione topo/carto-grafica. Lo sfondo in cui tale scelta si inserisce è costituito dalla pregnanza della mappa geografica e dall’immediatezza del suo modo di comunicare, elementi che favoriscono l’acquisizione diretta di uno sguardo d’insieme. Oltre a ciò, la ricerca e la successiva lettura di una mappa implica una certa predisposizione o volontà di muoversi attivamente nel territorio ivi rappresentato, e anche questo coinvolgimento in educazione non è di poco conto.

Mappe ed educazione: un confronto

I motivi per accostare una raffigurazione topografica all’educazione – dell’infanzia[3] – sono numerosi, fra questi:

- entrambe presuppongono una disponibilità a muoversi “verso” mete;
- entrambe sono territorio di continua scoperta e non pretendono di essere definitive;
- entrambe rischiano di contenere ambiti scarsamente visibili, ancora poco conosciuti ed esplorati;
- benché la mappa, come l’educazione, sia sempre incompiuta, poterne utilizzare una consente di condividere e discutere con altri quale cammino intraprendere e per quale percorso viaggiare.

Ma le affinità fra la mappa geografica e l’educazione vanno anche oltre, infatti:

- in entrambi i casi il procedere esplorativo non esclude una conoscenza anche se non esaustiva del territorio prima di avventurarsi (importanza della formazione professionale iniziale); si aggiunga il valore del documentare le proprie esperienze e rilevazioni (appunti, catalogazioni) nelle perlustrazioni spaziali (nelle attività educative, la ricostruzione di quanto scoperto e sperimentato nel proprio agire professionale ne consente la condivisione e diffusione);

- i percorsi tortuosi che a volte si intraprendono possono condurre a esperienze e conclusioni originali e imprevedute; quel che si vede o scopre esplorando il mondo reale dipende dalle categorie usate per decodificare la mappa e anche da eventuali errori presenti nella cartina o nella sua interpretazione (numerose sono le scoperte “casuali” a seguito di equivoci; Cristoforo Colombo certo tra i più famosi, ma pure altri). Anche nell’educazione poco o nulla è predeterminato e spesso, il successo o meno dipende dalla capacità di vedere la situazione (sguardo) e di interpretarla (competenze di lettura del “territorio”). Secondo Calvino (1994), se la geografia si costruisce come scienza sul dubbio e l’errore, anche in educazione avviene un fenomeno analogo (p. 25). Spazio per un certo margine d’errore esiste, purtroppo, persino nelle attività formative, ma la possibilità di non compiere errori eccessivamente gravi ed irreparabili e, quindi, di imparare dai propri sbagli dipende dal possesso di una mappa che consenta di tornare a riprendere la rotta.

Rivolgiamo pertanto un invito agli educatori che si accostano alla proposta di utilizzare e poi costruire mappe del proprio percorso professionale:



- leggerle sapendo che sono esito non improvvisato di un “modo di vedere” la professione educativa (storia dell’educazione e comunità di pratiche);
- cimentarsi direttamente nella esplorazione e ricognizione dei territori rappresentati (non adottare passivamente ma adattare);
- proporre poi un proprio personale criterio di lettura di quel mondo (condividere con altri e trasmettere quanto elaborato, senza “gelosie” professionali).

Disegnare le mappe

Ci sembra dunque significativo proporre una “cartografia della professionalità” dell’educatore di nido poiché questa risulta un modello aperto e “la metafora geografica ne sottolinea la caratteristica dinamica, suscettibile di integrazione e aggiornamento” consentendo di prospettare una mappa continuamente ridefinita che “non solo delimiti confini conosciuti ma che tracci il disegno di *luoghi a venire*” (Preta, 2016, p. 15). Dalla lettura delle mappe proposte in ambito formativo, l’educatore può maturare una sorta di attitudine mentale al viaggio e al percorrere itinerari “pensati”, la capacità di immergersi in mondi ancora sconosciuti e di farne esperienza diretta e riflessiva.

Una volta in situazione, dopo essersi addentrato negli ambienti, aver familiarizzato col territorio reale e non più solo rappresentato, il lettore esploratore/educatore potrà, come i cartografi antichi, disegnare una mappa personale in cui: spostarsi oltre i confini delle terre conosciute; discutere le denominazioni tradizionali dei vari luoghi; disegnare traiettorie meno tortuose per raggiungerli; segnalare la trasformazione di un’area in altro (ad esempio da zona fertile a deserto, ma speriamo anche il contrario).

Si propone perciò di integrare l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico con l’uso di forme “eccentriche” di organizzazione del pensiero, per amplificarne il significato. La mappa svela e offre una visione d’insieme; mostra la distanza tra i luoghi; i confini che li separano ma anche li uniscono; le traiettorie più rapide per collegare zone diverse. È simbolo che tenta di proporre un ordine razionale e geometrico per una realtà cangiante e complessa proprio quale è la vita in un nido d’infanzia. Il nostro scopo non è naturalmente quello di giungere a una definizione scientifica ed esatta di un territorio multiforme, ma di proporre una rappresentazione “grafic” sintetica di un preciso campo del sapere pedagogico; e questo attraverso l’identificazione di alcuni luoghi metaforici particolarmente fecondi e significativi. Si è tratto lo spunto per tale proposta dalla lettura di un esercizio proposto da Elisabetta Musi nel suo testo *Invisibili sapienze* (2011) in cui si accenna all’utilizzo di cartine del mondo interiore (Van Swaaij et al., 2001) per delineare una mappa esistenziale del proprio mondo emotivo; “compiere un viaggio nelle profondità di sé, indicando sulla cartina le tappe più significative della propria storia di educatrice” (Musi, 2011, p. 62). L’*Atlante del mondo interiore* (Van Swaaij et al., 2001) riunisce carte geografiche che ritraggono paesaggi immaginari con nomi evocativi di emozioni e occasioni e, come affermano gli autori, oltrepassano la semplice funzionalità delle mappe per arrivare invece a “spiegare i nostri dintorni [e mostrarci] come raggiungere il luogo in cui vogliamo andare” (p. 11).

Allo stesso modo nella nostra mappa si rintraccia il deserto dell’abitudine e accanto ad esso l’oasi della routine, per cui si può riflettere su quali elementi presenti nel contesto possono condurre da una zona deserta a un punto di ristoro. Oppure ancora immaginare che la cura – che tanta parte ha in questa professionalità – possa essere identificata con una palude, apre un percorso di revisione della prassi che proceda ad una “bonifica” dei gesti o dia punti saldi per non sprofondarvi.

Così come le carte geografiche tentano di ridurre ad una immagine piatta su un foglio di carta la forma “sferica” del mondo, allo stesso modo si incorrerà in qualche forzatura che potrà inevitabilmente comportare qualche imprecisione rispetto alle tradizionali trattazioni pedagogiche. È infatti impossibile pensare alla competenza educativa come ad un territorio che possa essere cartografato precisamente assegnandogli spazi ben definiti e tracciandone una mappa stabile, poiché lo spazio, come le dinamiche relazionali, deve essere continuamente ri-mappato. È un quadro che continuamente prende forma, viene scritto e riscritto, corretto e integrato, superato e aggiornato.

Ma ne vale la pena.



4. *La riflessione pedagogica: dallo spazio alla spazialità*

Se, dicevamo, fino a qualche decennio fa, nelle proprie riflessioni la pedagogia ha dato “poco spazio allo spazio”, teorizzare la forma della mappa come strumento di conoscenza, quale dispositivo per organizzare il sapere e l’agire, contiene alcuni elementi per risvegliare l’interesse nei confronti di questa forma di rappresentazione anche in chi si occupa di educazione. Infatti, se la categoria dello spazio è adottata da una molteplicità di discipline (geometria, architettura, fisica, filosofia, prossemica, ecc.) in pedagogia si introduce solo di recente la dimensione della spazialità, in quanto capacità di strutturazione dell’esperienza nella quotidianità vissuta.

Nella teoria e nella pratica pedagogica si parla oggi di “spazio educante”, cioè dello spazio inteso come atto, fatto o segno educativo (Gennari, 1997). Anche in pedagogia, come in geografia, si discute dunque di mondi, territori, ambienti, confini, regioni, traiettorie, tappe, mete, percorsi, viaggi, avventure, sottosuoli, itinerari; inoltre, la formazione del soggetto avviene sempre all’interno di uno spazio specifico (sia esso l’aula, la casa, il quartiere, ecc.).

Alcune dimensioni di questo riscoperto rapporto tra spazio ed educazione possono essere ulteriormente esplicitate.

Luoghi e corpi

Come il corpo del viaggiatore anima i luoghi che percorre rappresentati sulle piantine, allo stesso modo il corpo dell’educatore abita spazi e relazioni e li fa vivere: conoscere e sapere, agire e relazionarsi, non possono essere il risultato di un ricevere passivo, ma nascono come prodotto delle azioni di un soggetto attivo e riflessivo. Se, come afferma Merleau-Ponty, il nostro corpo non è nello spazio come gli oggetti ma lo abita o vi si aggira e, attraverso di esso, noi abbiamo accesso allo spazio, è allora necessario che alla visione della mappa segua l’esercizio di una pratica educativa riflessiva e consapevole.

La “mappatura” è opera collettiva per condividere

Gli ambienti geografici, pur essendo sempre esistenti, prendono un nome e assumono un significato quando qualcuno li nomina e li identifica, li mette in rapporto fra loro o con un significato. Le mappe sono una rappresentazione del mondo e restituiscono la visione di chi le ha ideate, non sono pensate solo per chi percorre in prima persona un territorio, ma costituiscono anche un modo per consentire agli altri di raggiungere ed esplorare direttamente tali ambienti. Di più, le mappe favoriscono l’articolarsi di un discorso intersoggettivo poiché sono prodotto di una forma collettiva di scrittura, raramente sono il prodotto della mano di un solo cartografo. La mappa è frutto di un lavoro collettivo che porta inscritto su di sé il legame interpersonale.

La prima acquisizione infatti che si può derivare dalla lettura, o anche solo dalla prima visione, di una mappa è un’iniziale consapevolezza dell’esistenza di alcuni luoghi, di precisi territori che qualcuno ha esplorato prima di noi o di cui ha ricevuto racconti da chi li ha attraversati. I luoghi raggiunti non avevano nome, prima della redazione delle mappe. In questa operazione di attribuzione di significato lo spazio diventa “luogo”. Come ricorda Heidegger, prima che venga gettato un ponte esistono lungo il fiume numerosi spazi ma il luogo non esiste già prima del ponte; è in virtù del ponte che il luogo si definisce, anche come risultato di un’interazione tra uomo e spazio.

Allo stesso modo anche in educazione alcune prassi consuete e gesti scontati, che Musi (2011) definisce “invisibili sapienze”, possono apparire insignificanti finché un osservatore non fa assumere loro un valore, dapprima personale poi sempre più condiviso. Oltre alla scoperta, dunque, occorre riprodurre, *designare e disegnarne* affinché anche altri possano partecipare all’impresa, del viaggiare o dell’educare.

Scoprire e rappresentare

Gennari (1997) sostiene che “all’interno di una pedagogia degli ambienti educativi si predispongono alcuni criteri di misura-umana-del-mondo. Tra essi si segnalano il mondo come *dimora*, il mondo quale *scoperta*, il mondo come *rappresentazione*” (p. VI). Per gli scopi del presente lavoro tralasciamo la prima dimensione, che pure è significativa, poiché è dalla propria dimora e dall’interpretazione che si dà di essa che prendono le mosse le altre due traiettorie. La conoscenza del proprio



habitat e dell'inesplorato procedono di pari passo: “tra la cartografia che guarda verso l'altrove e la cartografia che si concentra sul territorio familiare c'è un continuo rapporto” (Calvino, 1994, p. 26).

Ci proponiamo invece di approfondire brevemente quelle della scoperta e della rappresentazione, per le loro connessioni con il tema della cartografia poc'anzi accennato e dell'educazione che ad essa intendiamo idealmente collegare.

- È insito nell'uomo lo spirito della *scoperta*, sia degli spazi (e oggi dello spazio) sia dei territori educativi, che porta con sé lo svelamento di mondi altri rispetto al proprio e al conosciuto. In effetti esplorare non consiste solo nel percorrere località, ma anzitutto nel manifestarsi dei mondi che si affacciano lungo l'itinerario, spesso imprevedibile, del viaggio. Tutto ciò implica l'allontanamento dalle rotte consuete ma anche la capacità di distanziamento (e guardare una cartina geografica, in previsione di immergersi nel mondo che essa rappresenta, è senz'altro un esercizio di distacco) anche mentre si procede in un percorso consuetudinario. È facilmente comprensibile quanto la capacità di allontanarsi dal proprio oggetto permetta di indagarlo con maggiore cura e il risultato di tale attenzione è la possibilità di comprenderlo meglio, di possederlo di più, conquistando il noto e scoprendo l'ignoto.

Al momento della scoperta si aggiunge la necessità di dare un senso a quel che si è rintracciato. La capacità di prefigurarsi gli scenari educativi “ha bisogno di un occhio ‘libero’ che non si ferma di fronte al dato percettivo, nasce da un continuo sforzo di cambiamento di ottica e di richiesta di mutamento” (Pascucci & Staccioli, 2001, p. 45). La categoria della rappresentazione “travalica” in educazione l'idea dello spazio percepito, connesso con l'esperienza diretta e sostanzialmente senso-motoria di esso, e si apre ad un itinerario immaginativo che introduce una interpretazione e un'attribuzione di significato. Il pericolo della routinarietà (anche nei momenti delle *routine* del nido) può essere esorcizzato con un po' di inventiva, ad esempio, cambiando di tanto il luogo di un'attività, rinominando un gioco, ecc. senza per questo inficiare il significato “tranquillizzante” della ripetizione degli atti di accudimento. Sarà poi alla luce di tali nuove acquisizioni che l'educatore tornerà ad agire negli spazi ri-conquistati.

- Lasciare campo all'intuizione non preclude la riflessione, ma anzi la apre: “possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all'immagine visiva e quello che parte dall'immagine visiva e arriva all'espressione verbale” (Calvino, 1993, p. 93). Collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile è interpretare l'*immaginazione* come repertorio del potenziale e dell'ipotetico, di ciò che non è stato né sarà ma avrebbe potuto essere. Attorno a ogni immagine ne nascono delle altre, si forma una serie di analogie, di simmetrie, di contrapposizioni: “l'immaginazione è una componente importante della nostra esperienza del mondo e del nostro senso di presenza in esso. Può fare una grossa differenza per quanto riguarda la nostra esperienza di identità e il potenziale di apprendimento insito nelle nostre attività” (Wenger, 2006, p. 200).

Spiegarsi attraverso il ricorso a metafore, immagini e miti o esprimersi per paradossi e similitudini secondo Bruner significa avvalersi del “pensiero al congiuntivo”; equivale a non aver a che fare con stabili certezze bensì con ipotesi, previsioni, possibilità umane. Questo allontanamento e superamento del presente, del panorama definito, dei territori conosciuti permette di agire la funzione propriamente educativa di prendere spunto dalla realtà per oltrepassarla. La categoria della trans-formazione del soggetto permea l'azione educativa così come l'azione dell'uomo modella lo spazio in cui vive.

Come sostiene Wenger, riprendendo la storia dei due scalpellini che definiscono in modo differente il gesto che stanno compiendo (rispondendo alla domanda “cosa fai?” il primo spiega: “scolpiro la pietra per darle forma perfettamente squadrata” il secondo afferma: “costruisco una cattedrale”), l'immaginazione è un processo creativo e generativo di nuove relazioni, col tempo e lo spazio, che diventano costitutive del Sé. È produzione di immagini, non visibili in precedenza, del sé e della propria relazione col mondo. La prefigurazione è la capacità non solo di “vedere”, ma addirittura di “manipolare, modellare” con gli occhi della mente, oggetti, strutture ancora inesistenti; enti fisici o elementi naturali ancora ignorati”.



Saper usare lo spazio per muoversi, spostare oggetti o individuare la strada che porta a un luogo definito non è complesso e avviene attraverso la semplice possibilità di avanzare in esso. Invece, è bene ricordare che esplorarlo e viverlo prendendone coscienza, padroneggiandolo e sperimentandone le caratteristiche è più difficile. Comporta il possesso della capacità di organizzarlo mentalmente, di rappresentarlo da vari punti di vista e staccarlo gradualmente da se stessi come osservatori privilegiati, in un tentativo di oggettivazione (Aiolfi, 2009).

Le categorie della “mappatura” per lo sviluppo professionale

Par un professionista dell’educazione, la capacità di creare “mappe” (mentali o grafiche) del proprio lavoro consente di realizzare le condizioni spazio-temporali per poter rileggere le pratiche quotidiane e per sostenere i soggetti coinvolti (colleghi, genitori, ecc.) nell’assunzione del medesimo sguardo riflessivo e consapevole, tentando di mettere in comune la lettura di ciò che accade e la ridefinizione del territorio-nido abitato. Avvalendosi del lavoro che altri hanno svolto nella redazione di mappe consolidate, e prendendo le mosse dal loro tentativo di nominare spazi e percorsi dell’educazione si può quindi ricavare per il proprio operato una visione d’insieme che agevoli il lavoro. Vedere dall’alto sulla “carta” i confini o i possibili passaggi fra i luoghi (ponti, canali, comunicazioni, gallerie) consente di riconoscerli come percorribili, mentre invece fintantoché si vive appiattiti sul territorio delle esperienze comuni alcuni particolari facilmente sfuggono. Poter denominare un luogo, che come abbiamo ricordato non è più semplicemente uno spazio, è come sentirlo un po’ meno sconosciuto e incerto.

È tuttavia necessario riconoscere che, in parte, la mappa riduce la complessità, perciò da un certo punto di vista è, ovviamente, “riduttiva” e lacunosa; ciò avviene perché deve semplificare un territorio reale complesso, intricato e articolato. Se la mappa volesse essere esaustiva[4] sarebbe difficilissima da leggere, e quindi inutile. È vero anche che compito primo della mappa non è definire in modo univoco come esplorare il territorio, piuttosto è fornire uno strumento per orientarsi e non perdere la strada, perché ciascuno stabilisca il proprio cammino e magari scopra luoghi nascosti e suggestivi. Nella lettura della mappa diviene quindi protagonista il soggetto che, interpretando la realtà, supera le modalità di pensiero tradizionali, oltrepassa i significati consolidati e introduce una possibilità diversa di muoversi nell’ambiente.

5. Leggere mappe per scrivere la propria

Fuor di metafora, è bene che ogni educatore parta con un bagaglio di informazioni, categorizzazioni, percorsi educativi e calcoli di velocità e distanze. Abbiamo già accennato che, una volta in possesso della “cartina”, ogni professionista sarà – in un secondo tempo – libero, alla luce anche dell’esperienza personale maturata, di rinominare i luoghi in modo differente. Anche perché ciascuno deve porsi come presenza originale nel mondo: “Esistere non è seguire una mappa, ma costruirne una propria azzardando l’imprevisto passo dopo passo” (Mortari, 2002, p. 147). Le modalità utilizzate per percorrere i luoghi raffigurati nella mappa sono uniche per ciascuno e si dispongono su un continuum fra opposte polarità: avanti/indietro, veloce/lento, diretto/esplorativo, restare nei confini/uscire dal perimetro (idealmente ogni porzione di territorio non è chiusa poiché su tutti i suoi lati confina con altro e contiene numerose potenziali opzioni di percorsi alternativi).

La circolarità tra mappa e il cartografo è la stessa che si presenta tra le attività formative (iniziali e in servizio) e l’educatore che finalmente opera in un contesto che ha dapprima visto solo raffigurato. Possiamo disegnare una mappa se conosciamo almeno approssimativamente un territorio e sappiamo come muoverci al suo interno, ma allo stesso tempo, se ci addentriamo negli spazi appena conosciuti, raccogliamo elementi per completare il quadro iniziale. È l’interazione stessa con l’ambiente a creare il quadro stesso.

Proporre una mappatura “iniziale” nella formazione degli educatori non significa dunque negare la possibilità che il singolo soggetto produca la propria o le proprie immagini; l’intento infatti non è l’acquisizione di forme statiche quanto piuttosto l’appropriazione dei concetti, delle pratiche, degli atteggiamenti e del relativo significato. Non si tratta quindi di puntare su abilità esecutive, ma di guidare con pazienza alla riflessione e all’osservazione, affinché non ci si irrigidisca in schemi pre-costituiti.



Un aspetto positivo delle mappe così come dell'evento educativo è che si aggiornano via via con esplorazioni successive e non possono dirsi mai definitive, hanno sempre margini di miglioramento, di maggior precisazione, contengono opportunità di ulteriore definizione e incentivano nuove ricognizioni e approfondimenti: “qualsiasi carta geografica, oltre che rappresentare luoghi e posizioni, è l'indicazione di *percorsi possibili*, definiti ma vari, che permettono innumerevoli scelte” (Preta, 2016, p. 17). Si potrebbe dire che i cartografi, pur precisi annotatori, assumano un atteggiamento permissivo riguardo all'itinerario da percorrere e lasciano ampi margini di libertà.

La costruzione della propria identità professionale richiede le competenze prima approfondite (rappresentazione e immaginazione), ma ricordiamo che è opportuno uno stretto ancoraggio con il contesto. Infatti la fantasia non lavora nel vuoto, non è fuga in un mondo irreale, ma – al contrario – propone uno sguardo più profondo sulla realtà basato su un'elaborazione che attinge al patrimonio di esperienze e immagini di cui la persona dispone, rafforzandosi quanto più esso è vario e ricco. “Può ‘vedere’ di più con la fantasia chi ha guardato di più nella realtà” (Manara, 2002, p. 106).

Per disegnare una mappa, e spesso anche per leggerla, si deve cambiare posizione, vedere dall'alto ciò in cui di solito siamo immersi, uscire dagli schemi consueti e porsi diversamente rispetto ai propri punti di riferimento, significa anche accettare di veder descritta in modo diverso quella che si è abituati a considerare la nostra identità. Per esplorare mondi nuovi è necessario “partire da”, quindi separarsi-allontanarsi dai luoghi familiari, dall'ordine simbolico dato per azzardare percorsi non tracciati.

Si deve però anche riconoscere che questo movimento doloroso e incerto, di lasciare il conosciuto in vista dell'ignoto, non equivale a perdere il proprio luogo di “appartenenza” ma semmai è un cercare (e trovare) il proprio posto nel mondo (Mortari, 2002). Anzi, a ben riflettere, è forse in virtù proprio del radicamento in un luogo specifico, alimentato da un ricco tessuto che nutre, che è possibile recuperare energie per partire.

E anche in questo caso il paragone con le mappe è calzante poiché queste sono sempre state un punto di partenza per nuove esplorazioni, un appoggio provvisorio per ulteriori ricognizioni in cerca di forme che non si erano prima svelate; attivando una riflessione sul, e in interazione col, mondo in un processo attivo e negoziale nei confronti dei mondi possibili elaborati da ciascuno (Sclavi, 2003). Più ci si apre alla complessità, dunque, più sono indispensabili strumenti e competenze di orientamento.

Abbiamo già argomentato che la rappresentazione su di una cartina porta con sé una implicita cornice di cui è necessario essere consapevoli; la mappa, d'altra parte, si pone come “cornice tagliente” nel senso che delimita col suo perimetro un territorio e lascia in ombra le terre limitrofe. Ciascuno è convinto dell'attendibilità delle proprie mappe, tuttavia esse sono sempre soggettive e parziali, non possono rappresentare tutto, scelgono di rappresentare qualcosa e non altro, tagliano fuori. La cornice taglia il quadro, lo distingue dallo sfondo con cui si confonderebbe e pone come centro un oggetto particolare, ritenuto appunto essenziale per l'economia del discorso. Così nel nostro caso la parte centrale è riservata al bambino e al suo mondo e i lati vengono lasciati alla famiglia (a sinistra) e all'esercizio della professionalità da parte dell'educatore (a destra). Si lasciano volutamente fuori dalla mappa, sottratti dall'azione dei bordi taglienti, altri panorami e scenari educativi.

6. Per concludere: orientarsi

Se è prevedibile e indiscutibile il collegamento tra la capacità di rappresentazione di un territorio e l'abilità di orientamento nel percorrerlo, può non essere altrettanto evidente il nesso tra le rappresentazioni delle competenze educative e la rotta da intraprendere per orientarsi nel proliferare delle alternative che si pongono quando si debba scegliere come educare. D'altra parte, anche le recenti teorie dell'apprendimento insistono molto sull'efficacia delle mappe mentali e delle mappe cognitive nel favorire immaginazione, memorizzazione e, soprattutto apprendimento significativo e non meccanico. Alcuni autori concepiscono la mappatura come un'arte della memoria e leggono le mappe come strumenti della tradizione mnemonico-emozionale che non avrebbero solo funzione informativa ma narrativa. Invitano anche a considerare l'impatto della capacità di creare mappe sull'identità personale non solo in termini di scrittura e definizione del sé futuro, ma anche come riappropriazione del passato.



Questa capacità di orientarsi collegando passato e futuro al proprio presente professionale viene facilitata dall'attività di “fissare” tramite immagini e grafica i percorsi compiuti o percorribili. E non solo di competenza nel raccapezzarsi tra elementi evidenti si tratta. La costruzione di una rappresentazione degli spazi aiuta a de-banalizzare il reale: a lungo andare, gran parte del panorama finisce per diventare usuale e scontato, o almeno così sembra all'apparenza, ma se si hanno spirito di scoperta e curiosità si possono scorgere novità, immaginare possibilità di esplorazione ulteriore o escogitare vie di fuga. La mappatura di ogni spazio percorribile non esaurisce le possibilità della cartografia, come alcune attività ripetute nel tempo non esauriscono l'educazione. Una cartina dettagliata può riportare anche informazioni sul sottosuolo (Annacontini, 2014) o indurre alla ricerca di resti e relitti sui quali la natura abbia ripreso il sopravvento: efficace rappresentazione delle dinamiche profonde e/o in ombra della formazione (Iori & Bruzzone, 2015). La metafora del fiume carsico, altro esempio, rende bene il concetto di “curricolo implicito” citato da Gariboldi (2007).

Vi è chi sostiene che i cartografi temano l'inconosciuto e invece di lasciare sulla mappa spazi vuoti li riempissero, non sempre in modo funzionale; spesso vi ponevano come sigillo *Hic sunt leones...* È probabile che anche in educazione sia diffuso il medesimo timore. Si ha sempre la tentazione di riempire, un vuoto, un silenzio, di conoscere tutto e saper rispondere a ogni domanda. Ma è forse possibile svincolarsi da eccessi di ansia definitoria, ritrarsi e ridimensionare le tentazioni assertive. Assumere un atteggiamento “sufficientemente sano” in cui si riconosce di non poter (e nemmeno voler) categorizzare tutto, di non aver risposte univoche e invece utilizzare parole porose (Mortari, 2015); lasciar insomma aperti margini di silenzio e fessure vuote. Assumendosi in prima persona l'impegno della scelta: “Le mappe dei territori che in un qualche momento futuro si dovranno probabilmente attraversare vanno aggiornate quasi quotidianamente, e lo sono, sia pure senza continuità o preavviso. [...] quale che sia la mappa che decidi di usare per orientare i tuoi spostamenti, tuo è il rischio e tua la responsabilità della scelta” (Bauman, 2008, p. 99).

Ma così come sono gli spazi vuoti sulle cartine a spingere all'esplorazione, allo stesso modo nei luoghi dell'educazione sono i silenzi e l'ignoto, la mancanza di conoscenza e le zone d'ombra non ancora precisate, che tengono vivi la crescita, la curiosità, il desiderio di conoscere e rendono possibile il progresso. Non occorrono risposte che semplifichino, delimitino, o categorizzino, quanto piuttosto agire nella consapevolezza che la risposta, che pure si affaccia, non finisce, non chiude, ma spalanca a un'altra domanda.

Siamo consapevoli che spesso l'aspirazione a conoscere resta frustrata, ma è allo stesso tempo vero che più si scopre più si ha sete di cercare, dilatando la propria razionalità fino ad abbracciare tutto: anche le cornici in cui ci si muove (Bateson, 1976). Poiché se è vero che quando ci si trova nella cornice si dimentica di esserci entrati, è più che mai necessario guardare con altri occhi, come dall'esterno, quel che facciamo come attori. Ci sembra che vedere la professionalità educativa rappresentata in una mappa possa aiutare gli educatori ad agire con maggiore consapevolezza dei territori che abitano.

Note

[1] Da un punto di vista tecnico vi sono alcune differenze tra cartina e mappa – ad esempio in termini di dimensioni del territorio rappresentato – ma ai fini del nostro lavoro i termini cartina, mappa, pianta, carta topografica saranno usati come sinonimi.

[2] In tema di “mappe” e del loro rapporto con il “territorio” riportiamo solo che Alfred Korzybski, padre della semantica generale, affermava “La mappa non è il territorio”, un concetto poi ripreso dalla Programmazione Neuro Linguistica (PNL): poiché il mondo non è sperimentabile “direttamente” ma solo attraverso impressioni sul sistema nervoso e le relative forme linguistiche per esprimerle, occorre essere consapevoli che le mappe linguistiche che utilizziamo possono finire per allontanarci dal mondo reale anziché aiutarci ad interpretarlo. In ambito filosofico contemporaneo è significativa la posizione di Baudrillard (1985) secondo il quale nel nostro mondo iper-reale “La mappa precede il territorio” non solo a livello di rappresentazione mentale che ne condiziona l'interpretazione ma perché è la realtà stessa (il territorio) ad essere scomparsa.

[3] È forse superfluo aggiungere che anche lo stesso “oggetto infanzia”, nella sua incompiutezza, chiede di essere esplorato come territorio sempre nuovo e mai definitivamente conosciuto. In questa costruzione con-



tinua di una cultura dell'infanzia risulta significativo il contributo del nido perché i professionisti che vi lavorano contribuiscono, singolarmente e come categoria, a integrare sempre maggiori dati utili alla sua comprensione.

[4] In ambito narrativo è utile in tal senso ricordare il paradosso de “La mappa è il territorio” dal racconto di Borges “In quell'impero, l'arte della cartografia raggiunse una tale perfezione che la mappa di una sola provincia occupava tutta una città e la mappa dell'Impero tutta una provincia. Col tempo codeste mappe smisurate non soddisfecero e i colleghi dei cartografi eressero una mappa dell'Impero che uguagliava in grandezza l'Impero e coincideva puntualmente con esso. Meno dedite allo studio della cartografia, le generazioni successive compresero che quella vasta mappa era inutile e non senza empietà la abbandonarono all'inclemenze del sole e degli inverni. Nei deserti dell'ovest rimangono lacere rovine della mappa, abitate da animali e mendichi” (Borges, 1985, v. I, p. 1235).

Bibliografia

- Aiolfi, A. M. (2009). *Numeri, spazio e tempo. Attività di scienze per fare matematica*. Roma: Carocci.
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borges, J. L. (1984/1985). Del rigore nella scienza. In J. L. Borges, *L'artefice*. Milano: Mondadori.
- Bruno, G. (2015). *Atlante delle emozioni, in viaggio tra arte, architettura e cinema*. Milano: Johan & Levi. (Original work published 2002).
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (1994). *Collezione di sabbia*. Milano: Mondadori.
- Garfield, S. (2016). *Sulle mappe. Il mondo come lo disegniamo*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Iori, V., & Bruzzone, D. (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Manara, R. (2002). *La matematica e la realtà. Linee di metodo*. Genova-Milano: Marietti.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni, C. (2016). *Parole e immagini. Un sussidio per la filosofia dell'educazione*. LAS: Roma.
- Ongari, B., & Tomasi, F. (A cura di). (2012). *Nido d'infanzia 5. Prospettive di ricerca e spunti per la formazione*. Trento: Erickson.
- Pascucci, M., & Staccioli, G. (2001). *Itinerari dell'educazione. Temi emergenti nella pedagogia*. Roma: Carocci.
- Preta, L. (A cura di). (2016). *Cartografie dell'inconscio. Un nuovo atlante per la psicoanalisi*. Milano-Udine: Mimesis.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Van Swaaij, L., & Klare, J. (2001). *Atlante del mondo interiore*. Bologna: Pendragon.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).